

[Библиотека в школе](#)

[Биология](#)

[География](#)

[Дошкольное образование](#)

[Здоровье детей](#)

[Информатика](#)

[Искусство](#)

**Воспитание
Образование
Педагогика**

№13

[Искусство](#)

[История](#)

[Классное руководство](#)

[Литература](#)

[Математика](#)

[Начальная школа](#)

[Немецкий язык](#)

[Русский язык](#)

[Спорт в школе](#)

[Управление школой](#)

[Физика](#)

[Французский язык](#)

[Химия](#)

[Школьный психолог](#)

АЛЕКСАНДР ЛОБОК



Профессиональная педагогическая экспертиза: как преодолеть миражи?

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»
Выпуск 13

Александр Лобок

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА:
КАК ПРЕОДОЛЕВАТЬ МИРАЖИ?**

Москва
Чистые пруды
2008

СОДЕРЖАНИЕ

Напутствие читателям.....	4
Президентский конкурс: в поисках инновационной реальности	5
«Зажевать» идею? Нет ничего легче!	7
Становление института профессиональной экспертизы: от инспекционных проверок к теоретической реконструкции	12
Становление предмета теоретической экспертизы: от инноватики «школьного конвейера» к инноватике живой педагогической повседневности	13
Методологический кризис отечественной педагогической науки как причина неразвитости школьного самосознания	16
<i>Приложение</i>	
Опыт построения экспертного диалога с директором средней школы из села Хаптагай Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия)	18
Педагогический проект: между реальностью и текстом	18
Напутникспрятаннойочевидности.....	21
Эврика,японял!.....	27

НАПУТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЯМ

В нашей жизни есть одно особое ощущение, которое описывается ясно и просто: ощущение, что ты *делаешь дело*. И мы легко узнаем среди других людей тех, кто живет сродным ощущением: оно придает им какое-то особое достоинство; на них как будто лежит печать – или отсвет – этого дела.

Любое настоящее дело может быть только живым. Для школы эта закономерность точна особенно: учитель и ученик всякий раз взаимодействуют здесь и сейчас, и любая педагогическая методика все равно преломляется и личностями учителя и ученика, и самим ситуативным моментом. Иначе говоря, школьная жизнь – это скрытое поле инноваций; в том смысле, что любое решение и действие принимаются и предпринимаются всякий раз наново.

Но, увы, у школы по различным причинам чаще всего нет языка, чтобы описать собственную уникальность. Язык педагогической науки не «схватывает» ее, он предназначен для описания умозрений, а не живой действительности. И в результате уникальность школы, ее подлинный педагогический опыт остаются непроявленными; деятельность школы измеряют и оценивают по формальным показателям.

Но есть и другой подход: образовательная экспертиза. Эксперт в ней должен помочь школьной команде выразить то дело, которое она делает, изобрести языковой и аналитический инструментарий, адекватный уникальности этого дела. Такая экспертиза – суть диалог; эксперт работает «зеркалом», в котором школа должна узнать себя. Теоретический и практический опыт такой экспертизы мы представляем в этой брошюре.

Президентский конкурс: в поисках инновационной реальности

В чем заключался замысел президентского конкурса школ, который под эгидой национальных проектов был запущен в 2006 году? Не просто в том, чтобы выявить «лучшие школы» и раздать им положенные миллионы. Замысел, думается, состоял в том, чтобы в обществе развернулась серьезная образовательная дискуссия относительно того, что есть ведущие ценности образования, в чем могут состоять наши образовательные приоритеты. Именно поэтому был сделан акцент на инновационной стороне деятельности участвующих в конкурсе школ, именно на это были направлены подготовленные на федеральном уровне Методические рекомендации по проведению данного конкурса.

Однако реальность очень скоро внесла свои коррективы, и уже на уровне местных управляющих органов появилась совершенно иная интерпретация конкурсных целей и задач.

Если рекомендации, предлагавшиеся из Москвы, были действительно ориентированы на поиск и выявление инновационных школ, то те конкретные методические инструкции, которые разрабатывались чиновниками на местах и которыми пользовались экспертные комиссии в процессе конкурсного отбора, были ориентированы на совершенно другие ценности. Прежде всего – на ценность исполнения некоей суммы образовательных норм и на ценность исполнительности. Именно за это в первую очередь начислялись «конкурсные баллы».

Напомним, что в документах федерального министерства речь шла об **«отборе общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы»** – так формулировалась главная задача конкурса. То есть вопрос стоял однозначно: главная ценность – в инновационной деятельности школ. Потому что именно в ней проявляются школьная индивидуальность, творческий потенциал учителей, а стало быть, и педагогическая состоятельность школы и педагогов (коль скоро сама суть педагогической профессии – творческое взаимодействие с ребенком). А позднее в разработанных министерством Методических рекомендациях это общее положение конкретизировалось так, чтобы ни у кого не оставалось сомнений: речь идет об отборе инновационных школ, и именно **параметр инновационности должен быть ведущим в процессе выявления тех школ, которые заслуживают поощрения премией Президента:**

«Приоритетный национальный проект «Образование» предусматривает финансовую поддержку государством образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы».

Следовательно, задача должна была заключаться в выявлении лучших учреждений именно на этом, инновационном, поле деятельности. И экспертная дискуссия должна была происходить по поводу того, как идентифицировать качественную инновационность. Во всяком случае, на это нацеливали работу региональных комиссий указанные Методические рекомендации. Главное для оценивания – программа развития общеобразовательного учреждения, где должны быть отражены реализуемые школой инновационные программы, содержание и методы инновационной деятельности, сделан общий аналитический обзор инновационной деятельности ОУ и даны рекомендации по распространению и реализации инновационных программ.

«Поскольку базовой смысловой основой конкурса является реализация учреждением инновационной образовательной программы, то ее цели, содержание и результативность реализации должны выступать системообразующим началом программы развития учреждения, представляемой в региональную конкурсную комиссию по критериям участия и подвергающейся процедуре экспертной оценки по критериям отбора.

Программа развития учреждения, активно реализующего инновационную образовательную программу, существенно отличается от программы развития учреждения, такой программы не имеющего. Дело в том, что инновационная образовательная программа предполагает порождение новых форм и видов образовательной деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса – и учащихся, и учителей, и администрации школы, поскольку новая деятельность неизбежно потребует создания новых, адекватных ей механизмов (структур) управления. Иными словами, инновационная (проектная) деятельность выступает как первичная, а развитие учреждения является ее следствием, оформляющим и закрепляющим определенный этап реализации инновационного (а нередко и экспериментального) проекта. (...)

... Формально говоря, традиционная школа оценивает результаты своей деятельности по шаблонному набору параметров, определенных формами государственного статистического наблюдения. В них входят многие показатели, но они не предназначены для ответа

на вопрос о социально-культурной результативности общего среднего образования. Школы же, реализующие инновационные образовательные программы, именно этот параметр и рассматривают в качестве основного показателя результативности деятельности».

На этот параметр инновационности и должен ориентироваться федеральный президентский конкурс.

«Набор критериев – федеральный, так как финансовая поддержка поступает из федерального бюджета, т.е. регион не имеет права какие-то критерии убирать или добавлять».

Причем каждый критерий сопровождался подробными разъясняющими комментариями.

Например, критерий *«высокое качество результатов обучения и воспитания»* специально комментировался таким образом, чтобы у региональных комиссий не возникло предположения, будто речь идет о показателях, выражаемых в традиционной школьной отчетности через пресловутый «процент успеваемости» или «процент поступления в вуз». На самом деле, подчеркивали Методические рекомендации, речь должна идти совсем о другом:

«Объективными подтверждениями действительно высокого качества обучения и воспитания в школе могут выступать данные, свидетельствующие о гражданской зрелости старшеклассников (например, их активном участии в общественных, творческих организациях), сведения о возможно более долговременной (после окончания школы) социальной и профессиональной успешности ее выпускников и т.д.

Этот критерий подразумевает, что реализация инновационных (а тем более экспериментальных) программ сопровождается постоянным мониторингом деятельности ее участников, что позволяет фиксировать качество результатов учебно-воспитательной деятельности не только на административном (директорском и учительском), но и на детско-ученическом уровне».

Аналогичные комментарии были даны и по всем другим критериальным позициям. Иными словами, была представлена подробная, качественно разработанная база для оценки и отбора школ, действительно ориентированных на содержательную инноватику.

«Зажевать» идею? Нет ничего легче!

Однако когда дошло до реального дела, все переменялось совершенно фантастическим образом. В регионах оказались каким-то образом

подготовлены, распространены и в результате стали основой работы конкурсных комиссий инструктивные материалы, фактически перечеркивающие содержательные идеи президентского конкурса. Причем принятые к исполнению в совершенно разных регионах «Региональные показатели конкурсного отбора общеобразовательных учреждений для получения премии Президента Российской Федерации» были похожи как близнецы-братья. И с содержательной точки зрения эти показатели обернулись фактической дискредитацией самой идеи конкурса как конкурса.

Вот типичная региональная модель начисления баллов (так называемая Волгоградская модель, впрочем, по своей сути не отличающаяся от модели Самарской или Свердловской – будто все они списывались с общего инструктивного письма или передавались друг другу административно-сетевым образом).

Итак, за что и в каком количестве можно было получить «конкурсные баллы» согласно положениям этих инструктивных бумаг?

Например, за наличие в учреждении образовательной программы. Причем никакой не инновационной – само это слово исчезло. Просто «образовательной программы» – то есть того, что в обязательном порядке есть у любого получающего лицензию ОУ. Так вот, за этот не имеющий никакого отношения к инноватике факт каждое учреждение получало согласно этой инструкции законные два балла.

Или, например, за наличие у учреждения «программы развития» – опять же без упоминания о какой-либо инновационности. Это еще два балла.

За «наличие в общеобразовательном учреждении плановых документов, отражающих систему воспитательной работы» – еще два балла.

А за наличие «предметных кабинетов, отвечающих Требованиям к оснащению образовательного процесса в соответствии с содержательным наполнением учебных предметов Федерального компонента государственного стандарта общего образования» – по три балла за каждый кабинет (!!!). Стало быть, если в школе создано десять стандартно оснащенных предметных кабинетов, она должна получить за это целых тридцать конкурсных баллов. А вот за наличие в школе «опытно-экспериментальной работы федерального уровня за последние 5 лет» школа получит... лишь три балла! Почувствуйте, что называется, разницу.

Или, например, за «процент педагогических работников, имеющих высшее профессиональное образование», школа получает по 0,1 балла за каждый процент. То есть, если, скажем, все педагоги учреждения имеют высшее педагогическое образование, школа автоматически по-

лучает 10 полновесных конкурсных баллов. А вот если среди школьных учителей не дай бог оказались люди, не имеющие специального педагогического образования, количество полученных баллов будет заведомо ниже. Но ведь не секрет, что как раз люди без специального педагогического образования зачастую являются лидерами инновационной деятельности в школе.

А вот фрагмент информационной карты, которую должны были заполнять эксперты Свердловской области.

Здесь школа подчеркнуто оценивалась не за инновационную деятельность, а за «высокое качество результатов обучения и воспитания», и получала она свои максимальные 10 баллов, если:

- в школе «отсутствуют выпускники, окончившие 9 и 11 классы со справкой» – два балла;

- школа ежегодно в течение трех лет участвует «на добровольной основе в проведении областных контрольных работ» – еще два балла;

- в школе нет «обучающихся, оставленных на повторное обучение» (то бишь второгодников) – снова два балла;

- в школе произошло «значительное сокращение количества детей, не посещающих ОУ без уважительной причины» – еще два балла;

- наконец, есть «выпускники, награжденные медалью “За особые успехи в учении”», а также «победы в конкурсах, фестивалях, соревнованиях и т.д.» – опять два балла.

Однако совершенно очевидно, что перед нами – чисто инспекционные параметры, которые применимы к любой школе, независимо от ее инновационной деятельности, независимо от ее образовательного своеобразия. И следовательно, никакой деятельности экспертизы эти параметры не предполагают. Чтобы ответить на все эти вопросы, достаточно быть техническим секретарем, который поднимает соответствующие школьные бумаги.

И естественно, что, ответив на эти пять формальных вопросов, мы ни на йоту не приближаемся к тому, чтобы определить инновационную специфику качества результатов обучения и воспитания в данной школе.

Однако сама суть инновационной образовательной деятельности заключается в том, что она создает некие **качественные** прецеденты для других школ. А это значит, что чем более инновационна деятельность в школе, тем более уникальные результаты обучения и воспитания будут этой деятельностью порождаться. И каждая такая школа заслуживает серьезного экспертного обсуждения. Потому что если мы ведем речь о диагностике и содержательном описании образовательной инноватики,

то все заявленные на федеральном уровне критерии отбора должны расшифровываться именно экспертным образом, а это значит, что **сквозь призму этих параметров должна происходить реконструкция индивидуального инновационного стиля и содержания данной школы.**

Например, когда обсуждается вопрос о том, в чем состоит *«высокое качество результатов обучения и воспитания»* в той или иной конкретной школе, требуется проанализировать, в чем же заключается особое, специфическое качество результатов воспитания и обучения в данной школе. В чем состоит, если угодно, **индивидуальность** этого «высокого качества». Ведь специфика педагогического труда в том, что его результат всегда индивидуален. И задача подлинной экспертизы заключается в выявлении, расшифровании и описании этой педагогической индивидуальности.

А когда обсуждается вопрос об *«эффективном использовании современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных»* – здесь точно так же требуется качественный анализ: в чем состоит инновационное своеобразие использования современных информационных технологий в данном ОУ? А иначе мы имеем профанацию экспертной работы. Есть в школе компьютерная техника, которая используется на разных учебных занятиях? Получай, школа, два балла! Являются 40% педагогов пользователями компьютерной техники? Вот вам еще 2 балла! Но чтобы выставить указанные баллы, вовсе не нужно быть квалифицированным экспертом.

Или вот еще пример. Когда обсуждается вопрос об «обеспечении доступности качественного образования», от специалистов, входящих в состав комиссий, вовсе не требуется содержательная экспертиза того, в чем состоят инновационные находки школы, позволяющие ей обеспечивать эту самую доступность образования. Вместо этого опять предлагается поставить пять «галочек», в случае если:

«в ОУ сравнительно низкий (по сравнению с региональным) процент отсева),

«существуют разные формы получения образования),

«существует профильное обучение»,

«отсутствует конкурсный отбор при приеме в данное ОУ»

и *«обеспечивается преемственность и связь с дошкольными учреждениями»* (что якобы обеспечивает для этих детей равные стартовые возможности).

А ведь если бы перед комиссиями стояла профессионально адекватная задача, они обязаны были бы осуществить **содержательную**

реконструкцию проектов, благодаря которым данная школа (и каждый учитель) решает задачу обеспечения доступности образования. И это была бы серьезнейшая и интереснейшая работа.

То же самое относится и к следующему критериальному пункту – *«продуктивность реализации программы развития»*. В этом случае эксперты должны были бы проанализировать, в чем заключается специфика программы развития данного ОУ, что создает ее инновационное своеобразие и в чем состоит ее продуктивность. Увы, в реальности и этот пункт оказывается фикцией. «Экспертам» предлагается в очередной раз ответить на чисто формальные вопросы и за каждый положительный ответ добавить в копилку ОУ еще по два балла:

«Есть ли в учреждении “образовательная программа, соответствующая государственному стандарту”?» Да у какого учреждения ее нет! И разве в этом проблема? Проблема-то в том, в чем состоит своеобразие программы данного ОУ! А это снова требует качественного экспертного анализа.

«Есть ли в ОУ система мониторинга?» Да ведь какой-никакой мониторинг есть в любом ОУ! И табель текущей успеваемости, и классный журнал – это тоже мониторинг. И потому вопрос о наличии системы мониторинга – бессмысленный вопрос. А вот какой вопрос должен быть поставлен – так это вопрос об особенностях разрабатываемой и реализуемой в ОУ системы мониторинга собственного развития.

«Есть ли “система предъявления образовательному сообществу результатов реализации программы развития ОУ”?» Да конечно есть! У любого учреждения есть! Например, в традиционных формах предъявления отчетов о проценте успеваемости, проценте медалистов, победителей олимпиад или поступивших в вузы. И это очередной бессмысленный вопрос. А вот экспертная задача должна была бы заключаться в качественном анализе того, в чем состоит инновационная индивидуальность такого рода деятельности в данном ОУ.

«Есть ли “результаты в сохранении и развитии материальной базы учреждения”?» И опять более чем странный вопрос. Конечно, в любом ОУ эта база как-то сохраняется и развивается. Но экспертная задача могла бы состоять в том, чтобы проанализировать, в чем заключается своеобразие материально-технической базы данного образовательного учреждения и каковы тенденции ее развития.

«Соответствует ли инновационная идея программы развития ОУ потребностям развития территории, области?» И опять бессмыслица. Это как же надо исхитриться, чтобы изобрести такую инновационную идею, которая бы не отвечала потребностям людей (детей и роди-

телей), а стало быть, не отвечала потребностям развития территории и области?! Однако если бы вопрос формулировался для эксперта, он бы требовал содержательного анализа – в чем именно состоит образовательный потенциал реализуемых в данном ОУ инновационных идей для развития территории.

Таким образом, практически все пункты «информационной карты», предлагаемой для заполнения экспертам, есть не что иное, как экспертная фикция. Эксперт выглядит здесь не как мыслящий аналитик, а как некий инспектор, выставляющий оценки, за которыми не скрывается никакого экспертного содержания. Но ведь речь идет не о технической инспекции состояния дел в ОУ, а о президентском конкурсе школ, занимающихся инновационной деятельностью.

Становление института профессиональной экспертизы: от инспекционных проверок к теоретической реконструкции

Уместен вопрос: почему разрабатываемые на федеральном уровне критерии и принципы качественной инновационной экспертизы «зажевываются» на местах и подменяются привычными схемами проверок?

К сожалению, следует признать, что в российском образовательном пространстве в принципе не сформировано профессиональное экспертное сообщество, отсутствуют традиции профессиональной экспертизы. А это, в свою очередь, связано с тем, что на протяжении долгого времени российское образовательное пространство было однородным и единообразным – формировавшимся в рамках единых программ и методик. Соответственно как бы отсутствовал и предмет экспертизы: что экспертировать, если школы похожи друг на друга как две капли воды?

В традиционном советском представлении хорошая школа – это школа, способная достаточно эффективно вписать ребенка в систему заранее определенных параметров. Поэтому и результативность ее можно продиагностировать чисто инспекционным образом. Она хороша тогда, когда соответствует некоей идеальной и универсальной модели.

И только в ситуации действительного школьного разнообразия может возникнуть потребность в деятельности профессиональной экспертизы.

Потому что любая педагогическая инновация есть по своей сути порождение некоего предмета, которого до сих пор не существовало и который может быть определен (выявлен, идентифицирован и теоретически реконструирован) только в процессе экспертного диалога.

Поэтому и параметры экспертизы невозможно придумать заранее: они вырабатываются в процессе экспертного диалога. И вопрос заключается в том, чтобы создать институт профессиональной экспертизы как институт теоретической реконструкции и описания нового образовательного содержания, возникающего в работе педагогов и школ.

При этом цели экспертизы парадигмально противоположны целям инспекционной проверки. Проверка призвана определить, насколько деятельность школы соответствует той или иной норме (государственному стандарту, санитарным требованиям или любым другим заранее определенным параметрам). Ее задача состоит в идентификации школьной «безликости», то есть того, что делает школы похожими друг на друга.

Смысл экспертизы принципиально иной. Экспертиза – это инструмент теоретической реконструкции педагогической индивидуальности. Поэтому она всегда содержательна, а не формальна. Она всегда предполагает ситуацию диалога между школьной реальностью и экспертным «зеркалом». И по сути своей является исследовательской процедурой.

Таким образом, эксперт – это не оценщик, а сотрудник, способный понять, проанализировать и описать деятельность школьного педагогического коллектива как сумму индивидуальных траекторий. В диалоге с экспертом должна произойти определенная теоретизация педагогической практики, когда у учителей вырабатывается некоторое общее представление о том, что же именно каждый из них делает. И уже на основе этого можно осуществить экспертную реконструкцию инновационной деятельности школы в целом.

Становление предмета теоретической экспертизы: от инноватики «школьного конвейера» к инноватике живой педагогической повседневности

Иногда считается, что инновационная деятельность – это своего рода «довесок» к повседневности школьной жизни. Мол, существует некий более или менее отлаженный школьный механизм, состоящий из суммы педагогических методик, приемов и других средств из профессионального арсенала учителя, который уверенно этим арсеналом распоряжается. Механизм, в котором каждая деталь известна наперед, а сами детали тщательно пригнаны друг к другу и функционируют настолько слаженно, что без проблем выдают некий устойчивый и желанный ре-

зультат. Согласно такой философии общество дает школе образовательный заказ, а школа, как своего рода технологический конвейер, этот заказ выполняет «в точности и в срок».

С этой – довольно-таки распространенной – точки зрения школьная инноватика есть некая необязательная деятельность по отношению к основной, «конвейерной» работе педагога. Ведь инноватика есть отступление от уже реализуемых в школьной практике образцов. Но вместе с тем она, конечно, необходима, как необходимы рационализаторские предложения для улучшения деятельности технологической цепочки, для улучшения и модернизации всего заводского конвейера. Именно под этим углом зрения и рассматривается обычно любой инновационный проект – это способ рационализации и модернизации традиционного школьного механизма с целью повышения его эффективности.

Однако глубинная особенность педагогической деятельности заключается в том, что любое взаимодействие педагога с детьми является в каком-то смысле инновационным. Это всегда взаимодействие «здесь и теперь», с конкретным ребенком и в конкретной ситуации. И оттого оно невозможно по готовой методической схеме. Даже когда учитель пользуется какими-то известными ему приемами, его педагогическое действие индивидуализировано и, стало быть, с неизбежностью инновативно. А это значит, что любой учитель находится в постоянном процессе некоего педагогического изобретательства, на которое его провоцируют отношения с учениками и необходимость решать какие-то учебные и воспитательные задачи, примеривая их к множеству ученических индивидуальностей. Этим принципиально отличается педагогическая деятельность от деятельности заводского конвейера. Если педагогический процесс и можно определить как образовательный конвейер, то с одной важной поправкой: это конвейер, каждый элемент которого находится в процессе непрерывного изменения и обновления.

Потому инноватики в повседневной школьной жизни неизмеримо больше, чем представляется на первый взгляд. Это прежде всего скрытая, незамечаемая инноватика, которая как бы растворена в педагогической рутине. Ведь педагогика в принципе не знает абсолютно стандартных ситуаций. Это обусловлено тем, что каждый ребенок – личностно уникален и, следовательно, создает уникальный комплекс педагогических проблем. А с другой стороны, личностно уникален каждый педагог. И потому два педагога, двигающиеся в одной учебной программе, пользующиеся одинаковыми учебниками и методиками, делают это по-разному, окрашивая даже самое традиционное по формату преподавание в какие-то собственные педагогические тона.

Эти-то тона и есть элементарнейшее проявление педагогической инноватики.

Однако чаще всего такая личностная инноватика не осознается и не описывается как инновационная деятельность, хотя у каждого педагога есть множество педагогических микрооткрытий и микроходов, придумываемых им в процессе построения учебных и воспитательных взаимодействий с детьми. Все дело в том, что описание, реконструкция и предъявление такого рода инноватики – кропотливейший труд, на который у учителя нет ни времени, ни ресурсов. И лишь когда количество этих микрооткрытий и микроходов достигает некоторой критической массы, у педагога, бывает, возникает желание как-то описать то, что он делает, в виде какой-то программы или проекта. К сожалению, довольно часто случается так, что инновационный проект или программа лишь маскируют реальную деятельность педагога, поскольку они описаны неточными словами или подгоняются под чужой (готовый) теоретический инструментарий. Реальная, живая инноватика повседневного педагогического процесса тонет в потоке оторванных от жизни абстрактных «теоретизмов», почерпнутых из формализованного научного дискурса.

Но инновационная образовательная программа является качественной не тогда, когда она разговаривает на «высоконаучном» языке, а когда становится зеркалом и одновременно увеличительным стеклом для того, что учитель делает в своей повседневной педагогической жизни. И проблема, таким образом, заключается в том, чтобы научиться *распознавать* реальную инноватику педагогической деятельности, описывать ее, теоретически реконструировать и на этой основе раскрывать дополнительные ресурсы развития того или иного педагога.

Возможно, это самая главная проблема российских школ и учителей: они не знают, что в реальности делают. И родители, которые приводят в школу своего ребенка, не могут узнать от директора, в чем же состоит педагогическая индивидуальность данной школы или того педагога, к которому пойдет учиться ребенок. Они не слышат ничего, кроме общих слов: «Учительница Петрова работает по программам развивающего обучения Занкова!». Но разве это что-то говорит о педагогической индивидуальности самой учительницы? Тысячи педагогов начальной школы работают «по Занкову» – но все они работают совершенно по-разному, создавая непохожие друг на друга педагогические миры. И вот как раз специфику этих миров школа совершенно не умеет описывать. А это значит, что школа оказывается непрозрачной ни для самой себя, ни для внешнего наблюдателя. Учителя могут рассказать, по каким программам и учебникам они работают, какие педагогические технологии и методики используют,

но много ли найдется учителей, которые бы рассказали, в чем состоит их индивидуальная педагогическая инноватика?

Следовательно, главная задача управления инновационным процессом заключается вовсе не в том, чтобы находить эффективные программы и активно внедрять их в разные школы, как это традиционно делается, а в том, чтобы создать организационные механизмы для распознавания растворенной в школьной повседневности педагогической инноватики и условия для ее теоретической реконструкции и осмысления. Настоящая инновационная школа – это не школа, внедрившая множество инноваций, а школа, осознающая и описывающая себя как полифонию индивидуальных инновационных пространств.

Методологический кризис отечественной педагогической науки как причина неразвитости школьного самосознания

Почему же школа до сих пор не научилась себя понимать? Почему педагогическая инноватика теряется в потоке абстрактных теоретических конструкций?

Главная причина, на наш взгляд, коренится в застарелом кризисе отечественной педагогической науки. Этот кризис проявляется и в неразвитости способов идентификации школьной инноватики, и в неразвитости языков описания педагогической уникальности. Ведь любой по-настоящему новый опыт требует особых средств наблюдения, анализа и теоретической реконструкции. Педагогическая наука как раз и должна «поставлять» школе эти средства наблюдения, описания и реконструкции.

К сожалению, отечественная педагогика в силу ее исторически сложившегося отрыва от жизни реальной школы и ряда укоренившихся традиций мало на это ориентирована. Так называемая «научная педагогика» (и армия «педагогических ученых») в нашей стране по-прежнему предпочитает заниматься моделированием неких педагогических универсалий. Иными словами, педагогическая наука ориентирована на принцип обобщения и абстрагирования школьной практики, а не на принцип выявления, идентификации и теоретического описания тех или иных педагогических уникальностей. Российская педагогическая наука словно бы стоит на позициях средневекового реализма: наблюдая практику, она занимается тем, что выявляет в ней некоторую сумму априорно заданных категорий. Мол, вот это – «личностно-ориентированное обучение», а вот это – «авторитарная педагогика». Ученые занимаются поиском «типического», а на самом деле это оборачивается педагогической схоластикой, потому что живая педагогическая реальность вся сплетается из уникаль-

ного. Интуитивно это чувствует любой учитель: он прекрасно понимает, что учебные ситуации неповторимы, невозпроизводимы и что изобретаемые в тот или иной момент педагогические решения не поддаются простому распространению на другие ситуации. Но это отказываются принимать во внимание стандарты педагогической науки и требования ВАК. И оттого предметом исследований по-прежнему являются «общие закономерности», умозрительные педагогические категории и конструкции, а не индивидуальные процессы, требующие экспертного диалога.

В результате и инновационные школы, и учителя, которые пользуются наличным педагогическим дискурсом (а другого дискурса попросту нет), попадают в ловушку готовых интеллектуальных схем и категорий, а уникальность их опыта «проскальзывает» сквозь языковую решетку этого дискурса. Они вынуждены описывать себя с помощью тех или иных уже существующих конструктов – и в результате тексты оказываются пустыми и бессодержательными.

Разрешение этого противоречия между ресурсами современной инновационной школы и архаической методологией педагогической науки может состоять только в создании принципиально нового научного дискурса, который мы называем **дискурсом теоретической экспертизы**. Его задачей является идентификация уникального педагогического опыта и выработка адекватного этому опыту педагогического языка. А задача теоретика-эксперта заключается в том, чтобы для каждого конкретного опыта выработать свой педагогический инструментарий. Это может совершаться только в процессе экспертного диалога учителей и профессиональных теоретиков. Только тогда мы сможем получить на выходе адекватное и внятное описание той или иной педагогической уникальности, той или иной педагогической инноватики.

Нужно научиться не абстрактно теоретизировать, а содержательно описывать конкретику школьной жизни. И только на основе этого описания осуществлять попытки теоретического обобщения. В этом залог обретения школой собственного языка.

Опыт построения экспертного диалога с директором средней школы из села Хаптагай Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия)

Ниже приводится пример построения трудного экспертного диалога по реконструкции инновационной деятельности школы. Записанный на диктофон сорокаминутный разговор, в течение которого я пытаюсь реконструировать суть некоего школьного проекта, представленного в рамках конкурса республиканских экспериментальных площадок (РЭП) под эгидой Министерства образования Республики Саха (Якутия) в феврале 2005 года. И путь, который мы проходим за эти сорок минут, – это путь, свидетельствующий о трудности работы экспертного понимания, задача которого в том, чтобы вместе со своим собеседником разобраться в сути реализуемых в школе идей. Смысл нашего разговора – в постепенном отшелушивании всякого рода ложных словесных оболочек, в которых представлен инновационный проект Хаптагайской школы.

Как описать живую инновационную реальность? Ведь если она по-настоящему новая, значит, слов для ее описания еще нет. Их надо найти, изобрести. И в этом корень проблем, с которыми обычно сталкиваются педагоги. Качественное экспертное консультирование заключается в том, чтобы помочь педагогу найти слова, в которых бы он сам узнал то, что делает в реальности. Именно такую модель консультирования я пытаюсь построить в своей работе с теми площадками, которые мне приходится экспертировать.

Итак, село Хаптагай Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия).

Хаптагайская средняя общеобразовательная школа.

Руслан Михайлович Терентьев, заместитель директора по научно-исследовательской работе.

И десять страничек текста, которые называются «Индивидуальное профилирование в библиошколе как фактор самоопределения личности». Своего рода загадка, которую я должен каким-то образом с помощью Руслана Михайловича разгадать.

Педагогический проект: между реальностью и текстом

Первое, что я делаю – листаю проектный текст и... с грустью признаю себе, что из этого проектного текста мало что понимаю.

Актуальность, цель, задачи, гипотеза...

Индивидуализация, самоопределение, самореализация...

Много всякого рода ученых слов, за которыми пока никак не могу рассмотреть, что конкретно делается в школе для того, чтобы происходила эта самая индивидуализация и самореализация учащихся.

Цепляют слова «выход из классно-урочной системы», «создание разновозрастных групп обучения» – но... В современной педагогике слишком много слов, которые воспринимаются как декларации. А хочется увидеть недекларативную «плоть и кровь» образовательного процесса, педагогических находок и ходов.

Так в чем же суть того, что предлагают хаптагайцы?

Пытаюсь в самом тексте проекта найти слова, прочитав которые я мог бы радостно воскликнуть: «Так вот вы чем, оказывается, занимаетесь!». Но, к сожалению, мои попытки оказываются безуспешными: текст наполнен гуманистическими рассуждениями, но не раскрывает конкретики эксперимента.

Вот, например, как сформулирована гипотеза исследования:

«Организация учебно-воспитательного процесса через индивидуальное профилирование должна подготовить личность, способную адаптироваться, самоопределиться и самореализоваться в социокультурной среде».

Красиво, внушительно, умно – однако по-прежнему неясно.

«Мы хотим организовать образовательный процесс таким образом, чтобы базовый (урочный) блок из определяющего все остальные направления учебно-воспитательной деятельности школы превратился в работающий на развитие «библиоблок», через который будет формироваться и развиваться субъектность учащихся».

Но что же, что же это за «библиоблок»? Что в нем происходит? Как построена образовательная деятельность и как сделать так, чтобы урочный блок оказался ему подчинен (?!), в тексте проекта ни слова.

Точнее, складывается впечатление, что какая-то реальность за этими словами спрятана, но авторы не считают необходимым ее описывать (вполне возможно, ввиду ее очевидности для них). А очевидное, как известно, описывать труднее всего...

Зато проект наполнен всякого рода философскими рассуждениями о сущности текста, о диалоге культур, о становлении позиции читателя и цитатами из М.Бахтина:

«Текст – лишь возможное содержание, вне восприятия читателем застывшее, мертвое. Когда же произведение читают, оно попадает в поле мнематического воздействия читателя. Это поле с неизбежностью изменяет содержание».

«Что в культуре исключительно и есть гениальное открытие, то во внутренней речи воспринимающего осуществляется необходимо и по самому ее существу».

«Чтение – самоопределение личности читателя, актуальное только в режиме события, одновременности, паритетного диалога авторских проектов».

Слов нет, философия чтения как процесса «самоопределения личности читателя», происходящего «в режиме события» и «паритетного диалога» с автором, лично мне очень симпатична; однако хочется понять, как конкретно данная культурная парадигма реализуется в педагогической деятельности хаптагайских учителей. А беда предъявленного текста в том, что из него это понять невозможно. Понять из текста можно лишь то, что у неизвестного мне научного руководителя проекта хороший вкус и его образовательная философия весьма современна. А хочется, чтобы сквозь призму умного проекта была видна жизнь школы...

Остается надежда на диалог с Русланом Михайловичем. Однако и здесь все непросто. Потому что словесная реконструкция живого опыта вообще одна из самых сложных вещей. Здесь не воспользуешься готовыми фразами и определениями из чужих книг – здесь нужно изобретать собственные фразы и определения, изобретать собственный язык для описания реальности. А это трудно и непривычно. Но Руслан Михайлович предпринимает героические усилия, и в конце концов что-то начинает получаться.

– Вначале-то мы говорили про школу как центр духовного развития села. Именно так была исходно обозначена наша тема. По ней мы работали. А потом поняли, что не надо так сильно замахиваться. Что значит – духовность вообще?

«И то правда, – думаю я про себя. – Тем более кто сегодня не говорит про духовность? Вопрос-то ведь не в том, чтобы бесконечно заклинать духовностью, а в том, чтобы понять, за счет чего эта самая духовность развивается. И что для ее развития нужно? Ведь оттого, что мы объявим, например, в своей школе уроки духовного развития, духовности не прибавится. И уж тем более школа не превратится благодаря этому в

центр духовного развития села. Здесь нужно нечто более существенное, нежели уроки. А что?»

– Наша предыдущая тема – та, по которой у нас статус РЭП – была на самом деле продиктована сверху. Это наверху настояли, чтобы школа занималась духовностью. Была разработана концепция по духовному развитию учащихся с первого по одиннадцатый класс, был создан учебный блок программ по духовному воспитанию. В общем, якутская духовность как учебный предмет. Но духовность как учебный предмет – это же нонсенс! Фактически наши программы дублировали курс якутской национальной культуры в национально-региональном компоненте. И хотя в этом учебном году у нас последний, завершающий этап по этому эксперименту, у нас большие относительно него сомнения...

Так-так. Это уже интересно и по-взрослому. Школа пытается самоопределиваться. В том числе и по отношению к начальству, чтобы строить свою проектную деятельность, исходя из собственного ресурса и собственного понимания, а не из того, какие задачи ставятся «наверху». И это как минимум свидетельствует об инновационной зрелости школы.

Но это про прошлое. А как разобраться с новым проектом? Признаться честно, как-то неудобно сказать, что из текста проекта ты так и не понял, в чем же состоит идея библиошколы в трактовке хаптагайцев. Это словно признаться в собственной ограниченности. Ведь вот он текст, на руках, там все написано – а ты ничего не понимаешь. Ну как об этом скажешь?

Да и Руслан Михайлович смотрит на тебя с таким уважением, что сказать правду просто язык не поворачивается. И совсем не хочется обижать человека своим непониманием...

Но как же в таком случае помочь авторам? Как сказать им, что написанный текст практически никак не проясняет того, что же именно они собираются делать в рамках своей библиошколы?

Мне нравится мой собеседник, и мне, безусловно, хочется разобраться в сути проекта Хаптагайской школы. Тем более что по интонациям и по какой-то спокойной внутренней уверенности своего собеседника я отчетливо вижу: передо мной человек, за которым стоит реальное дело. Но как же сделать так, чтобы это дело, очевидное моему собеседнику, но пока совершенно непонятное мне, прояснилось в совокупности каких-то слов?

На пути к спрятанной очевидности

И начинается длинный этап моего экспертного «кружения» вокруг Руслана Михайловича. Я пытаюсь задавать разные вопросы и выдвигать

разные предположения, лишь бы заставить своего собеседника «проговориться» и сказать что-то такое, что даст мне возможность понять, в чем же суть происходящих в Хаптагайской школе процессов.

При этом сам Руслан Михайлович искренне полагает, что предъявляемый им текст вполне понятен. Но в том-то и дело, что понятен он самому Руслану Михайловичу, поскольку ему-то *очевидно*, какая реальность скрывается за этим текстом. А я, ни секунды не наблюдавший этой реальности, не могу сказать про нее ровным счетом ничего. Во всяком случае, текст проекта не дает для этого практически никаких оснований. И оттого весь мой дальнейший почти двадцатиминутный разговор – попытка нащупать эту самую спрятанную очевидность хаптагайского проекта.

Самому мне, безусловно, нравится и слово «библиошкола», и словосочетание «школа-библиотека», и у меня есть свои представления о том, какого рода деятельность может скрываться за этими словами. Поэтому моя первая попытка пробиться к пониманию хаптагайского хода заключается в том, что я осторожно беру инициативу в свои руки и начинаю размышлять вслух о смысле библиошколы в моем понимании. И при этом вслушиваюсь в реакции своего собеседника: о том ли я говорю? Соответствует ли мое размышление хаптагайской реальности? И как сделать так, чтобы содержание проекта стало по-настоящему «говорящим»?

– Очень красивое слово «библиошкола». А поскольку слово это новое, с самого начала хочется, чтобы вы раскрыли его содержание. Вы им активно в своем тексте пользуетесь, но что это такое, пока приходится только догадываться. В чем суть той деятельности, которая превращает школу в библиошколу или школу-библиотеку? Знаете, я бы даже попробовал дать такое задание всем учителям вашей школы: пусть *каждый* попробует определить, в чем для него состоит идея библиошколы. Так, чтобы это можно было объяснить человеку с улицы: не просто школа – а библиошкола... Что имеется в виду? Ведь понятно, что в любой школе все строится вокруг книги. Но в вашей-то библиошколе это что-то совершенно особое? Ведь так?

– Конечно!

– И я бы мог предположить, что у вас в школе речь идет скорее всего о том, что центром всей школьной образовательной жизни становится библиотека как открытое культурно-информационное пространство... Не урок, а библиотека... Но это мои предположения. А что в понятие библиошколы вкладываете вы и ваши учителя? Представьте, как было бы замечательно, если бы в тексте вашего проекта эти разные взгляды,

разные мнения учителей про то, что такое библиошкола, оказались написаны! Я уверен, что эти тексты сделали бы вашу идею гораздо более понятной...

В скобках замечу, что сам предлагаемый мною ход – понимание проекта через описание его содержания глазами участников – ход методологически принципиальный. Истина любого проекта обнаруживает себя в многообразии отношений к нему. Есть проект – и есть множество его интерпретаций. И чем их больше, чем они разнообразнее, тем богаче проект.

Вместе с тем только через это множество индивидуально-субъектных описаний мы можем по-настоящему разобраться в сути проекта.

– Вот смотрите, у вас есть в тексте такое предложение: «Библиошкола – становление читателя». Это очень важное предложение. Оно предполагает, что читатель проживает процесс какого-то становления. А как видят это становление читателя учителя? Что для них означает «становление читателя»? Когда и за счет чего это становление происходит? И было бы совершенно замечательно, если бы вы попробовали, раз вы над этим новым для себя проектом начинаете работать, описать проблемы перехода к состоянию библиошколы. И как эти проблемы видятся разными учителями. Очень важно, чтобы возникла палитра взглядов...

– Чем больше, тем лучше?

– Ну конечно! Ведь в описании проекта важно не какое-то универсальное общее зрение, а детальное зрение разных людей!

– И только через это уже закономерности выявлять?

– Ну конечно, конечно... Этой детальной не надо бояться. Она очень ценна и важна. И еще: было бы хорошо, если бы ключевые фигуры, принимающие участие в этом переходе, вели что-то типа дневников.

– Мониторинг?

– В каком-то смысле да. Что происходит? Какие трудности возникают? Какие сомнения? Материал непосредственного наблюдения.

– Вот здесь как раз и будут выделены проблемы?

– Да, главное, чтобы заинтересованные в этом педагоги просто фиксировали: сегодня возникла такая трудность... А сегодня такая непредвиденная проблема... Даже если это будут дневники всего двух-трех человек, это бесценный материал для понимания того, как вообще возможна мониторинговая деятельность в эксперименте. Только не надо называть это страшным словом «мониторинг» – просто дневники.

– Исходный материал для мониторинга?

– Пусть будет так. Но в этих дневниках – самостоятельная ценность. Они многое могут рассказать про экспериментальный процесс. И при этом это должны быть дневники личных проблем и личных сомнений, возникающих в ходе эксперимента. Когда возникают проблемы и сомнения? Вначале кажется: проект придумали, все красиво, идем вперед... А затем возникает масса тех мелочей, которые начинают сопротивляться и не получаться. И если вы такую историю напишете – историю того, что и как у вас в ходе реализации проекта не получается, и того, как вы возникающие проблемы преодолеваете, это и будет не формальный, а реальный мониторинг...

Не удержусь от дополнительного комментария к этому моему разговору с Русланом Михайловичем – слишком уж важная тема оказалась в нем поднята – тема так называемого мониторинга.

Вообще-то говоря, мониторинг – всего-навсего наблюдение, отслеживание. Но как-то так получилось, что в нашей российской школьной практике под мониторингом стали понимать исключительно то, что можно представить количественным образом. И совершенно упускается из виду ценность живого думающего наблюдения.

А ведь оно потенциально богаче любых заранее придуманных параметров. Но требует особой смелости, особой мыслительной энергии и бесстрашного описания возникающих на практике трудностей. Ведь любой настоящий эксперимент приводит к возникновению новой, незапланированной проблематики. И оттого полноценное экспериментальное развитие школы – это вовсе не движение от одной победной реляции к другой, а непрерывное возникновение ситуаций, требующих энергичного поиска решений. И чем интереснее эксперимент, тем интенсивнее динамика проблем, тем больше возникает неожиданных поворотов и сюжетов в жизни школы. То, что еще вчера казалось стабильным и вполне понятным, благодаря экспериментальной деятельности становится нестабильным и непонятным, «выходит из берегов» и заставляет учителей снова и снова искать и что-то придумывать. Возможно, эти побочные эффекты эксперимента и есть наиболее интересное в нем. А по заранее запланированным параметрам мониторинга отследить их невозможно. Описание развивающегося проблемного поля эксперимента – самое важное в мониторинге. Но для этого требуется свободное, честное мышление наблюдающих экспериментальное пространство педагогов.

Кстати говоря, если бы я видел дневники учителей, принимающих участие в ставящемся эксперименте, я бы гораздо быстрее помог хапта-

гайской команде сделать понятным описание сути происходящих у них процессов. А пока приходится идти практически на ощупь.

Но в любом случае я исхожу из того, что если инновация настоящая – значит, есть что наблюдать. А значит, есть предмет для ведения «полевого дневника». Тем более что любой серьезный проект предполагает постоянно развивающуюся и усложняющуюся проблемность.

Но как помочь моему собеседнику раскрыть ее?

И я делаю следующий «разведывательный» ход.

– А что у вас по этому проекту уже реально сделано?

– Вот у нас рабочий план... Но, конечно, не все по плану идет – что-то опережает, что-то совсем новое появляется, незапланированное...

План-то рабочий я вижу, да вот только и он не слишком помогает понять, что же это такое – библиошкола?

«Заседание творческой группы...»

«Ознакомление с проектом представителей общественности...»

«Тематический педсовет по теме проекта...»

«Групповая проектная деятельность по разработке плана работы и совершенствованию программы эксперимента...»

Но вопрос по-прежнему остается без ответа.

Зато я получаю от Руслана Михайловича важную информацию о том, что в реализации проекта постоянно появляется что-то незапланированное, неожиданное. А это безусловное свидетельство того, что проект существует в реальности и что он действительно интересен. Ведь в любой экспериментальной деятельности «рабочий план» – лишь сумма ориентиров.

Тем временем я предлагаю очередной ход.

– Смотрите, у вас здесь написано о заседаниях творческой группы. Мне было бы интересно познакомиться с тем, как проходят эти обсуждения. Как развивается спор? Какие возникают идеи? Ведь заседания такой группы – своего рода мыслительная лаборатория проекта. И как было бы здорово, если бы вы записывали основные мысли и идеи, возникающие в ходе обсуждений! Уже одно это было бы своего рода зеркалом, отражающим реальный экспериментальный процесс.

То же самое я могу сказать и про заседания попечительского совета, о котором вы здесь пишете. Очень важно фиксировать любые вопросы, которые задает непонимающая общественность. Ведь вы смотрите на свой эксперимент изнутри, а общественность – извне. Естественно, что у вас разные углы зрения, между которыми – неизбежный зазор. И по-

тенциально этот зазор очень продуктивен: он заставляет вас прояснять суть того, что вы делаете.

Вот у вас написано «ознакомление с проектом общественности». Здесь самое интересное – какие непонимания и какие возражения со стороны общественности вы встречаете. Ведь эти непонимания могут стать дополнительным стимулом развития...

Вообще-то говоря, я веду речь об общей методологии презентации экспериментально-проектной деятельности. Самое важное, чтобы такого рода презентация носила не парадный, а рабочий характер. Настоящая экспериментально-проектная деятельность моделирует такую реальность, которая требует специальной работы понимания – и для самих авторов проекта, и для внешних наблюдателей. И потому любые споры, любые столкновения мнений по поводу происходящих в проекте или эксперименте процессов невероятно важны. Сам факт наличия споров и дискуссий является важнейшим показателем серьезности проекта.

Вместе с тем в них может чрезвычайно эффективно проявляться собственно проектная идея. Поэтому важнейшая задача для школ, вступающих на путь проектно-экспериментальной работы, – фиксировать любые несовпадения пониманий. Как внутренние, так и внешние. Тогда они становятся фактором развития собственного понимания и тем, что помогает осуществить содержательную экспертизу проекта.

А еще реконструкцию сути проектной идеи можно произвести через описание тех проблем и тех напряжений, которые оказались порождены проектом. Я предлагаю этот ход, и – ура! – он, кажется, срабатывает.

– Что касается мониторинга, то очень важны какие-то интервью, которые бы вы проводили и среди учителей, и среди старшеклассников. С простым вопросом: «Как вам кажется, что изменилось в течение этого года в нашей школе и изменилось ли что-нибудь вообще?» Только в этом случае вы сможете понять, что же реально вы делаете. И в чем состоят эффекты – как положительные, так и отрицательные – вашей деятельности...

Кстати, а вы могли бы о них сейчас рассказать? Какие напряжения в коллективе породил эксперимент?

– Вначале было неприятие. Кто-то, например, понимал это так: раз «школа-библиотека», значит, обучение должно происходить только в библиотеке. А некоторые поняли так, что учитель становится библиотекарем... Много было таких ситуаций, даже казусных.

Например, среди наших педагогов-аксакалов предпенсионного возраста возникла боязнь за свое место. Мол, финансирование-то нормативно-подушевое, а мы тут все перестраиваем. Но мы старались объяс-

нить людям, что вовсе не надо бояться тенденций, когда мы в фарватере. И что сдаваться мы в любом случае не будем.

А проблемы какие были... Во-первых, школа сельская, малокомплектная, и обеспеченность наша – материально-техническая, кадровая – оставляет желать лучшего. У нас ведь с кадрами как: вывеска меняется, а суть остается прежней. И у чиновников, и у педагогов...

Или вот такая проблема у нас возникает, если мы хотим создать такую школу. Проблема с завучами. У нас ведь в старшем звене ученик обязан посещать все предметы. И другая проблема – готов ли сам ученик совершать выбор, куда ему идти? Ведь якутский ребенок созревает не к шестнадцати годам и даже не к восемнадцати. Он созревает намного позже – к 25 годам. У нас другое развитие. И возникает еще одна проблема – насколько учащиеся готовы к самоопределению?

Так, оказывается, все вертится вокруг собственного выбора ученика. Но в чем же все-таки состоит собственно проектный ход? Время уходит, и я начинаю действовать более напористо, пытаюсь поставить вопросы в лоб.

Эврика, я понял!

– Знаете, я позволю себе задать какие-то вопросы, которые могут показаться наивными. Вот вы говорите: «школа-библиотека». Начнем с младшего звена. В чем состоит функционирование этой самой школы-библиотеки именно здесь?

– Да нет, на этой ступени мы пока наш проект не делаем. Мы начали с восьмых-девярых классов.

Ага. Оказывается, это проект для старших классов и связан он с реализацией учениками свободы выбора. Но пока это все, что я могу понять. Не густо, по правде сказать. Однако начинает брезжить какая-то надежда.

– Тогда расскажите, как вы в рамках своего проекта работаете со старшеклассниками.

– Сначала мы провели диагностику. Причем применительно к школьной библиотеке. Провели среди школьных учителей много совещаний по предпрофильной подготовке и элективным курсам. Скажем, человек преподает физику и, кроме того, любит заниматься еще чем-то. Главное, чтобы у него было то, чем он увлеченно занимается и чем он мог бы привлечь учеников... В идеале мы бы хотели для каждого учащегося создать индивидуальную образовательную программу... Ведь каждый учитель может подготовить по два-три элективных курса...

С элективными курсами, ориентированными на свободный выбор учащихся, все понятно. Здесь главное – отталкиваться от реальных возможностей и потребностей учителей. Но вот при чем тут школьная библиотека и идея библиошколы?

– Это все хорошо, это я понимаю. Но расскажите, как именно на этих ступенях появляется школа в ракурсе библиотеки. В чем состоит библиотечное содержание изобретаемой вами школы?

– Вот у меня одиннадцатый класс. Двадцать четыре человека. В нем – математики, естественники и гуманитарии. Допустим, первая пара или первый урок у них математика. Так вот, на урок этот у меня остаются только естественники и гуманитарии, а математики в это время идут в библиотеку, чтобы заниматься там самостоятельно. Во всяком случае, именно так мы планируем делать, начиная уже с этого полугодия.

– И что же математики дальше делают – после того как идут в библиотеку? Работают консультантами для других детей?

– Нет, мы хотим сделать так, чтобы там же, в библиотеке, в это время собирались девятые классы, десятые классы и чтобы на базе библиотеки на этот промежуток времени формировалась разновозрастная группа математиков.

И только в этот момент, на двадцать пятой минуте разговора, у меня происходит озарение. Только в этот момент передо мною раскрывается сущность хаптагайского проекта.

– Все, я понял! На базе библиотеки открывается что-то вроде математической студии для тех детей, которые увлечены математикой. Математически увлеченные дети – и из одиннадцатого, и из десятого, и из девятого, и, может быть, даже из восьмых классов – собираются в такого рода расширенный математический межвозрастной кружок на базе библиотеки. И с ними, видимо, находится какой-то куратор...

– Да, куратор, математик. И им даются индивидуальные программы. Мы стремимся к тому, чтобы у каждого, кто хочет заниматься математикой, была такая программа.

– А дети, собравшиеся в эту разновозрастную группу, что-то между собой обсуждают?

– Конечно.

– То есть у каждого своя индивидуальная программа, но при этом у них происходит еще и общее обсуждение... А сколько у вас в школе вообще учителей математики?

– Четверо.

– И получается, что консультантами в этой свободной математической студии работают они все попеременно?

– Да, если у них нет уроков.

– И что, помещаются ли эти студии в размерность одного урока?

– Нет, конечно. Например, есть ребенок, который хочет заниматься уже институтской программой. Ему, естественно, мало этих уроков.

– И тогда после обеда тоже выделяется какое-то время для занятий?

– Да.

– А вопрос об оплате труда учителей-консультантов при этом, конечно, не стоит...

– Конечно...

Так вот, оказывается, что придумали хаптагайцы! Только теперь мне становится понятно, что скрывается за названием проекта «Индивидуальное профилирование в библиошколе как фактор самоопределения личности».

И теперь, когда я сумел наконец уловить суть хаптагайского хода, написанные на проектной бумаге умные слова становятся мне впервые понятны. И я уже сам себе могу задавать вопросы и сам же на них отвечать.

Почему «библиошкола»? Да потому, что библиотека в этой школе перестает быть придатком к уроку, а обретает самостоятельную ценность как открытое информационное пространство, в котором функционируют педагогические студии по разным учебным предметам. Каждый ребенок, оказавшийся в этой открытой библиостудии, получает возможность построить свою индивидуальную образовательную траекторию, опираясь на информационный ресурс библиотеки, коммуникационный ресурс межвозрастной студии и консультационный ресурс педагога-куратора. И такого рода индивидуальное профилирование, безусловно, оказывается мощным фактором самоопределения ученика.

Все точно. Все абсолютно точно сформулировано в названии проекта! И я в полном восторге от открывшейся мне картины. И весь текст проекта мне видится уже совершенно по-новому.

Но парадокс в том, что покуда я не докопался до этой сути, покуда не увидел «фактуру» придуманного хаптагайцами педагогического хода, все эти заявленные в названии и в тексте проекта слова казались просто значками, за которыми я решительно не мог рассмотреть никакого реального содержания. И если я сейчас так подробно воспроизвожу мой разговор с Русланом Михайловичем Терентьевым и мой путь к пониманию сущности данного проекта, то исключительно для того, чтобы показать, как непросто преодолевается расстояние между практической педагогической деятельностью и теми словами, с помощью которых мы пытаемся эту деятельность описать. И как сложен путь педагогического понимания и педагогической реконструкции.

– Дорогой Руслан Михайлович! Вы и ваши педагоги – совершенно замечательные молодцы. Но весь вопрос теперь в том, как эту вашу деятельность системно описать. Смотрите, сколько потребовалось усилий, чтобы идея стала понятна. Но ведь в тексте-то вашем я ее не смог вычитать при всем моем желании! И только в тот момент, когда вы сказали, что в библиотеке собирается группа математически ориентированных детей из разных классов и возникает некое межвозрастное сообщество, в моем сознании что-то сомкнулось, и я стал понимать, о чем идет речь. А до этого у меня в голове вертелся некий общий образ школы-библиотеки. И только теперь я увидел ваш ход во всей его красоте и прозрачности и с легкостью могу сам рассказывать о том, в чем же состоит суть хаптагайского эксперимента.

А суть вот в чем.

Вы создаете открытые межвозрастные студии по всему диапазону учебной предметности. Это может быть студия по математике, по истории, по литературе, по физике. И функционируют эти студии за границами урока. Увлеченные тем или иным предметом дети из разных классов собираются в библиотечном пространстве и работают в русле каких-то своих индивидуальных программ и заданий. Однако происходит это в процессе непрерывного обсуждения хода работы друг с другом и с педагогом-консультантом. А в результате сама идея профильности реализуется у вас в совершенно новом залеге, по студийно-библиотечному принципу. Так?

– Так, так!

– Впрочем, теперь я совершенно уверен, что у вас наверняка есть и другие проектные ходы, которые пока спрятаны от внешнего наблюдателя и которые можно описать точно так же просто и ясно.

Но в любом случае спасибо. Я, несомненно, стал понимать больше... И не только вас, но и Якутию в целом.

Такая вот вышла у меня первая индивидуальная консультация. Консультация, обнажившая труднейшую проблему современного инновационного движения – проблему адекватного описания новой реальности.

Как описать то, чего еще не было и для чего еще не придумано слов? Нет готовых схем и готовых понятий. Все это приходится изобретать на ходу, и именно здесь оказывается особенно остро востребован экспертный диалог, позволяющий найти адекватный проекту язык. Это и есть настоящая экспертиза, смысл которой не в оценке, а в понимании.

И какая в итоге фантастическая радость, когда трудный путь понимания оказывается возможен!

УДК 371
ББК 74.200
Л68

Общая редакция серии «Воспитание. Образование. Педагогика»: *М.Н.Сартан*

Лобок А.

Л68 Профессиональная педагогическая экспертиза: как преодолеть миражи? / Александр Лобок. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 13).

ISBN 978-5-9667-0415-5

В этом выпуске мы представляем теоретические подходы к организации экспертизы инновационной деятельности школы, предложенные доктором психологических наук, руководителем центра образовательной экспертизы «Понимание» Александром Лобком. Также выпуск включает в себя пример практической реализации данной концепции образовательной экспертизы.

УДК 371
ББК 74.200

Учебное издание

ЛОБОК Александр Михайлович

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА:
КАК ПРЕОДОЛЕВАТЬ МИРАЖИ?**

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*

Фото *Евгения Крылова*

Компьютерная верстка *Н.Ю. Кононенко*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 07.12.2007.

Формат 60х90^{1/16}. Гарнитуры «Таймс», «Прагматика». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, 24, Москва, 121165

Тел. (499) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в Раменской типографии

Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100

Тел. (495) 377-07-83. E-mail: ramentip@mail.ru

ISBN 978-5-9667-0415-5

© ООО «Чистые пруды», 2008